

Bemötande del I

Sanktioner och skäll

Helene Tranquist

Jag går en promenad i skogen och lyssnar samtidigt på Dagens Eko i lurarna till min lilla bärbara radio. Huvudnyhet är isolering som bestraffning på ett behandlingshem för barn och ungdomar. Min första tanke är: Inte nu igen! Sanktioner som redskap i behandling av barn och unga är ett återkommande tema i radio, TV och tidningar. Sveriges Radios Kaliber (16 maj 2010) beskriver hur barn och ungdomar på statliga ungdomshem vägras utevistelse när de inte betar sig i enlighet med de regler personalen beslutat om. Sveriges Radios Nyheter P4 Sjuhärad (24 juni 2010) rapporterar om en ung man på ett privat behandlingshem som tvingas bada i en isvak när han inte betar sig som personalen vill. Barnombudsmannen bekräftar medias rapportering när de i sin årsrapport 2011 skriver att bestraffningar förekommer på i stort sett alla hem för vård och boende (HVB). Det kan till exempel handla om utgångsförbud, avdrag på "veckopeng" eller isolering.

Sanktion definieras i Svenska Akademiens Ordbok som ett tvångsmedel som syftar till att göra en regel eller ett avtal effektiv(t). Barnombudsmannen (2011) beskriver hur strikta regelverk och överenskommelser på HVB kompletteras med tvångsmedel i form av olika bestraffningssystem. Ungdomar som Barnombudsmannen har intervjuat beskriver system av "konsekvenser" som inträffar om de bryter mot någon av de regler som personalen bestämt eller om de inte lever upp till alla de oskrivna sociala regler som gäller i verksamheten.

I samband med ett av Sveriges Radios Kaliberprogram (7 november 2010) gjordes en granskning av tvångsplaceringar av unga på statens institutioner som visade att av 339 tvångsplacerade ungdomar hade 117 en neuropsykiatrisk diagnos. Det innebär att den som utsätts för de sanktioner som media rapporterar om många gånger är någon som har en diagnos som ADHD, ADD, autism, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom eller utvecklingsstörning. Sanktioner kan också vara ett inslag i vardagen i verksamheter som är tänkta för personer med just dessa diagnoser. SVT:s Uppdrag Granskning (26 mars 2008) berättar om det kommunala korttidshem där Ida med Downs syndrom under flera års tid blev nerlagd på golvet och fasthållen när hon inte lydde personalens tillsägelser.

Där jag går på min promenad tänker jag på hur bra det är att media uppmärksammar dessa sanktioner i behandling och bemötande av barn och ungdomar samtidigt som jag förvånas över att de fortsätter att vara så vanligt förekommande. Varje gång frågan tas upp intervjuas ansvariga personer som enhälligt svarar att detta bemötande är fel och naturligtvis inte får förekomma. Och ändå förekommer det!

Tänkarna går vidare till mina egna erfarenheter både som lärare på en skola för elever med autism och som handledare för personal i olika typer av verksamheter. Jag konstaterar att det *är* många barn, ungdomar och också vuxna personer med neuropsykiatriska diagnoser som bemöts med sanktioner, och kanske framförallt hot om sanktioner, när de inte betar sig i enlighet med personalens uttalade och outtalade regler och förväntningar. Eleven med ADHD som inte får följa med till badhuset när han kommer för sent till lektionen, den unge mannen med utvecklingsstörning som har sitt hem i en gruppbostad och som blir utan sitt kaffe på morgonen när han inte följer den rådande regeln att duscha först, flickan med autism i förskolan som får höra att hon inte får se sin favoritfilm efter maten om hon inte äter upp allt på tallriken. Och med en viss rodnad tänker jag på hur lätt det är att som lärare själv hamna i sanktionsfällan: *om du inte gör detta så händer detta*.

Dessa vardagssanktioner tillhör samma "familj" som de mer uppmärksammade sanktionerna. De får dock inte samma utrymme i media. De som utsätts för dem kan kanske inte berätta hur de upplevs och de kan inte heller initiera en medial debatt i ämnet. Alltså diskuteras de sällan. Men de behöver också synliggöras! De behöver också debatteras!

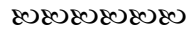
När jag frågar personal om syftet med sanktionen är vanliga svar: *Han måste lära sig att han inte får göra så här! Hon måste lära sig att det är fel att bete sig på det här sättet!* Med de svaren kan sanktionen sägas ha ett kommunikativt och pedagogiskt syfte. Den används för att förmedla till någon att beteendet är fel i syfte att lära honom eller henne att bete sig i enlighet med gällande regler och omgivningens förväntningar. Budskapet framförs ofta i form av skäll. Att *skälla* beskrivs i Svenska Akademiens ordbok som...

...att mer eller mindre högljutt eller häftigt och med mer eller mindre hårda eller grova ord ge uttryck åt vrede eller förakt eller besvikelse o.d. Att utösa ovetit eller kränkande tillmälen och även framföra kränkande beskyllningar.

Det är min erfarenhet att skäll är så vanligt förekommande att det kan ha blivit en naturlig del av vardagen för många personer med neuropsykiatriska diagnoser precis på samma sätt som Erik Sigsgaard i boken *Utskälld* (2003) beskriver att det kan ha blivit det för många barn i förskolan. Det är något personalen använder sig av utan att fundera närmare på varför de gör det eller om det har någon verkan och i så fall vilken. Sigsgaard (2003) skriver att det verkar som om det är 10-20 procent av barnen i förskolan som får mycket mer skäll än andra. Jag tänker att dessa 10-20 procent sannolikt är barn som har eller kommer att få en neuropsykiatrisk diagnos.

Som ganska ny lärare i en klass för elever med autism blev jag uppmanad av en klok handledare att reflektera kring mitt sätt att hantera elevernas i mitt tycke problematiska beteenden. Hur jag bemötte dem när de inte gjorde som jag sa, vad jag kommunicerade till dem och vad jag lärde dem när jag i en skällande ton och med hot om sanktioner sa att deras beteende var fel. Det blev för mig inledningen på en tänkandeprocess utan slut. Den får ständigt ny näring i diskussioner med personal, i möten med föräldrar till barn, unga och vuxna med neuropsykiatriska diagnoser, genom de erfarenheter som personer med diagnoser som ADHD och Aspergers syndrom förmedlar samt genom fackböcker och skönlitteratur.

När jag under våren 2011 skulle skriva en avslutande inlämningsuppgift (äntligen) på kursen Autismspektrum II (1-60 högskolepoäng) vid Linnéuniversitetet i Växjö såg jag möjligheten att skriva ner några av mina reflektioner kring vardagssanktioner och vardagsskäll. Den här artikeln är en omarbetad version av den inlämningsuppgiften. Kanske kan mina tankar väcka tankar hos dig som läser detta... och din reflektion är igång!



Det är barn, ungdomar och vuxna med ADHD, ADD, Aspergers syndrom, autism, Tourettes syndrom och med utvecklingsstörning som är i fokus i den här artikeln. De har det gemensamt att de har för åldern annorlunda beteenden som omgivningen reagerar på och som har lett fram till en diagnos. Gemensamt är också att förklaringen till dessa beteenden finns att söka i utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsnedsättningar. Kognition är en samlingsterm för de processer och funktioner och som har att göra med hur hjärnan tar emot, ger mening till och använder information från sinnesintrycken. De kognitiva funktionsnedsättningarna kan vara specifika, det vill säga gälla bara vissa tankemässiga förmågor, men de kan också vara mer generella och påverka hjärnans sätt att tolka och använda information på ett mer allmänt sätt.

Jag tänker ofta att det i praktiken är mycket viktigare att ha kunskap om en persons kognitiva stil (naturligtvis också inkluderande de kognitiva styrkorna) än att veta exakt vilken diagnos han eller hon har. Diagnosen kan ge en förståelse för *att* personen har ett annorlunda sätt att tänka och inom vilka kognitiva områden förklaringen kan sökas medan den kognitiva stilen ger en förståelse för *hur* personen kan tänkas uppfatta och tänka om det som sker.

Att ha en kognitiv funktionsnedsättning behöver i sig inte leda till problem. Men situationer som ställer höga krav på de nedsatta funktionerna kan göra personen funktionshindrad och det kan leda till problem. Det kan vara situationer där personen förväntas:

- | | |
|--|---|
| ☺ vara fokuserad på det som ska göras just nu | ☺ lösa problem på ett ändamålsenligt och socialt accepterat sätt |
| ☺ snabbt skifta uppmärksamhet och ändra tankebana | ☺ tänka klart och inte styras av känslor i samband med problem |
| ☺ gå bakom den givna informationen | ☺ se konsekvenser av sitt eget och andras agerande |
| ☺ förstå och beräkna tid | ☺ förstå hur andra kan tänka och känna och hur det påverkar deras beteende |
| ☺ förstå utifrån sammanhanget och anpassa beteendet till sammanhanget | ☺ se sig själv ur andras perspektiv och hur de egna handlingarna påverkar andra |
| ☺ förstå innebörden i verbal och icke-verbal information | ☺ uppmärksamma och tolka sociala signaler |
| ☺ välja och fatta beslut | ☺ uttrycka tankar, känslor, behov och problem |
| ☺ hantera förändringar i vardagliga rutiner och gällande regler | ☺ hantera liv och rörelse |
| ☺ hantera plötsliga överraskningar | ☺ hantera vissa hörselintryck |
| ☺ uppfatta en uppgift eller aktivitet som en sammanhängande helhet | ☺ hantera vissa synintryck |
| ☺ organisera, planera, genomföra och slutföra en uppgift eller aktivitet | ☺ hantera vissa känselintryck |
| | ☺ hantera vissa smakintryck |
| | ☺ hantera vissa luktintryck |



Vad innebär det att reflektera? För mig handlar det om att ur de vardagliga erfarenheterna formulera frågor och söka svar på dessa och samtidigt vara medveten om att det sällan finns några givna och slutliga svar på frågorna. Det är frågeställningarna och själva sökandet efter svar som är det centrala. Reflektion i ett professionellt sammanhang är ett sätt att medvetandegöra samband och underförstådda sanningar och att bekräfta, ifrågasätta och ompröva erfarenheter och kunskaper. Att ställa sig frågor som: hur tolkar jag detta? hur tänker jag kring detta? hjälper mig att förstå varför jag gör som jag gör och ger mig tankar om hur jag skulle kunna göra på ett annat sätt. Det övergripande syftet är att öka den professionella kompetensen eller med andra ord utvecklas och bli bättre i sitt arbete. För mig är litteraturen ofta en ingångsättare till reflektion. Jag läser något och kopplar det till min egen vardag, mina egna erfarenheter och min kunskap just nu. Ett exempel på det är när jag läser Erik Sigsgaards (2003) beskrivning av en typisk utskällningsprocess:

Den vuxne tar indirekt eller via sinnesintrycken in information om ett barns handlingar, han eller hon reagerar sedan emotionellt och väver in dessa emotioner i sin uppfattning om situationen och barnet. Om resultatet blir att handlingen upplevs eller bedöms som oönskad och att sanktioner bör vidtas, så levererar den vuxne ett budskap riktat mot barnet eller dess handlingar, ett budskap vars ordinnehåll vanligtvis är negativt/kritiskt och vars uttrycksform är negativt emotionellt laddat. Därmed uppstår en konfrontation. Barnet tolkar budskapet utifrån sammanhanget, tidigare erfarenheter, sitt sinnestillstånd och förhållandet mellan budskapets ordinnehåll och uttrycksform (s. 70-71).

Den får mig att associera till en konkret vardagssituation. Jag tänker mig ett klassrum där en 13-årig flicka har en stunds fri tid som hon ägnar åt att spela ett spel på datorn. Jag tänker mig att jag är hennes lärare och nu uppmanar jag henne att avsluta det hon håller på med för att gå till sin bänk och arbeta med sitt skolarbete. Flickan har någon neuropsykiatrisk diagnos. Följande scenario utspelar sig:

Jag: Nu är det dags att arbeta!

Flickan: (ingen reaktion)

Jag: (går närmare flickan): Du måste stänga av datorn!

Flickan: Jag måste göra färdigt!

Jag: (höjer rösten): Nu stänger du av datorn och går till din bänk och börjar arbeta!

Flickan: (höjer rösten): Jag hatar att arbeta!

Jag: (höjer rösten ännu mer): Nu gör du som jag säger!

Flickan: (höjer rösten ännu mer): Jag vill inte!

Jag: Du vet vad vi kommit överens om. Om du inte avslutar när jag säger till så får du inte spela dataspel på rasten i fortsättningen.

Flickan: Jag har inte kommit överens om något!

Jag: Jaha, då blir det ingen mer dator för dig!

Flickan: Jag hatar dig! (kastar musen till datorn i golvet)

Jag: Nu slutar du! Titta nu gick musen sönder. Nu får du betala en ny mus.

Flickan: J...a kärring!

Jag: Du säger inte så här till mig! Det är fel!

Flickan: (Välter bordet och rusar ut)

Den beskrivna situationen kan ses ur mitt perspektiv och den kan ses ur flickans perspektiv. Jag tar hjälp av Anna Kåver och Åsa Nilsson som i boken *Tillsammans* (2007) använder sig av bilden av två utsiktstorn och tänker mig att jag och flickan står i var sitt torn varifrån vi ser och upplever situationen. Jag har kanske bilden framför mig av en flicka som inte gör som jag säger, som protesterar, som slänger saker, som använder ett språk jag inte tycker är acceptabelt och jag känner mig kanske provocerad av hennes beteende. Jag kanske tolkar flickans beteende som att hon inte lyder, att hon inte vill arbeta eller att hon testat gränser.

Flickan kanske inte direkt uppmärksammar att vad jag säger gäller henne och hon blir kanske väldigt överraskad av mitt tonfall i nästa uppmaning. Hon kanske inte kan se något annat sätt att avsluta än att spela färdigt det spel hon håller på med. Hon kanske behöver tid på sig för att ställa om tankarna till skolarbetet. Hon kan ha erfarenhet av att hon kommer att ställas inför höga krav på att förstå, organisera och genomföra sina arbetsuppgifter. Hon kan uppleva sig provocerad av mitt beteende som hon kanske också upplever som hotfullt.

När jag bara ser flickans beteende och inte på något sätt försöker förstå vad det kan bero på ur hennes perspektiv och när jag fortsätter att oförändrat ställa mina krav är det som om jag utgår från att det bara finns en bild och tolkning av det som sker – min egen! Eller som om det bara finns en bild och tolkning som är giltig – min egen.



För att förstå beteendet ur flickans perspektiv behöver jag ta mig över i hennes utsiktstorn och se på situationen därifrån. Det kräver empati. Jag tänker mig empati som en paraplybeteckning för theory of mind och medkänsla. Theory of mind syftar på att människor har en teori om andras tänkande (Frith 2003). Det är en kognitiv förmåga som gör det möjligt att tolka andras beteenden utifrån hur de tänker och känner. Det gör det möjligt att kunna förutse och förstå det logiska i vad andra säger och gör. Medkänsla är som ordet säger att känna med någon det vill säga att vara medveten om och kunna leva sig in i den andres upplevelser och känslor.

Empatiförmågan bygger på att alla har sitt eget sätt att se på verkligheten men den bygger också på att det finns likheter människor emellan. Det är dessa likheter som gör att jag kan använda mitt eget perspektiv som referensram när jag försöker förstå hur andra tänker och känner. Kåver & Nilsson som synar empatibegreppet närmare skriver att människor har lättare att använda sin empatiförmåga i mötet med någon de känner, känner igen sig i och om de själva har varit i en situation som liknar den som den andre befinner sig i. Det är också lättare när den andre tydligt säger eller visar vad han eller hon känner, tycker och vill.

I den beskrivna situationen ser det ut som jag tolkar beteendet som om flickan egentligen *kan* göra det jag säger men av någon anledning vägrar/inte vill göra det och att hon medvetet trotsar mig och så bemöter jag henne utifrån den tolkningen. Jag konstaterar att mitt beteende i situationen tyder på att jag saknar kunskap om flickans kognitiva funktionsnedläggningar och hur dessa skulle kunna bidra till hennes sätt att tolka situationen. Utan den kunskapen kan jag bara tolka beteendet med min egen kognitiva stil och mina egna erfarenheter som referensram. Trots att jag tror mig ha god förmåga till theory of mind så fungerar den inte när jag inte kan känna igen mig i flickans sätt att tänka och agera.

Jag kan inte se något logiskt i hennes beteende. Utan theory of mind ingen medkänsla. Jag har tappat bort min empatiförmåga!



Att omsätta empati i handling är först och främst att bekräfta den andres perspektiv. Att bekräfta en annan människa är att visa respekt för hans eller hennes upplevelse. Det innebär att acceptera att en annan person har en alldeles egen utsikt och att också i handling ta hänsyn till den. Acceptans är inte detsamma som att bli passiv och ge upp det som är viktigt för en själv. Det handlar om att både kunna utgå från sig själv och den andre i den situation vi tillsammans befinner oss i (Kåver & Nilsson 2007).

Att bekräfta någon innebär att man accepterar motsatta och paradoxala perspektiv. Detta förutsätter tolerans av det odefinierade och en förmåga att betrakta relationer som ett både-och-fenomen och inte som ett antingen-eller-fenomen (Bae & Waastad 1992 i Sigsgaard 2003 s. 25).

Men om jag inte förstår flickans perspektiv, om jag inte förstår hur hon tänker hur ska jag då kunna bekräfta hennes perspektiv? Jag tänker på min kloke handledare som sa: *Kom ihåg att hur svår situationen än är så kan du alltid bekräfta den andres perspektiv.* Det räcker långt att jag förmedlar till flickan att jag förstår att det finns en logisk och giltig förklaring till hennes beteende och att jag sedan agerar utifrån det. Att jag ger flickan en upplevelse av att jag vill förstå även om jag inte alltid lyckas med det. Att i hela min attityd förmedla: *Jag förstår att det är något som är viktigt för dig.*

Det innebär inte att jag behöver ge upp det som är viktigt för mig det vill säga att flickan ska stänga av datorn och påbörja sitt skolarbete. Men det får mig att överväga andra vägar att nå det målet.

Det har funnits en del som har haft antingen en stor tolerans eller empati, och som, även om de inte kunde förstå mig, ändå på något sätt har vetat hur de skulle förhålla sig till mig och som har accepterat mig utan "förklaring". Dessa få tycker jag om nu, och jag önskar att jag kunde ge dem "förklaringen". De andra förstår väl inte ens hur mycket de kräver av mig, dag efter dag. Det som jag måste slita med är väl bara "självklarheter" för dem (Schäfer 1996 s. 83).

När jag inte bekräftar flickans upplevelse av situationen och när jag genom mitt agerande förmedlar att beteendet är fel hur skulle det kunna tolkas ur flickans perspektiv? Är det fel att jag inte kan avsluta innan spelet är färdigt? Är det fel att jag inte uppmärksammade lärarens uppmaning? Är det fel att jag blev överraskad? Är det fel att jag har svårt att skifta tankebana? Är det fel att jag är orolig för att arbetsuppgifterna ska vara för svåra? Är det fel att jag har svårt att planera och organisera mina arbetsuppgifter? Är det fel att jag har svårt att sätta ord på mina tankar och önskemål? Är det fel att bli frustrerad? Eller är det fel att jag har de funktionsnedsättningar jag har? Eller den diagnos jag har?

När flickan inte får sin upplevelse av verkligheten bekräftad uppfattar hon det kanske som att det är hennes upplevelse som är fel. Den är inte OK. Det är alltså som min lärare säger. Det är mig det är fel på.

När någon under lång tid bemöts av någon som inte tycker det spelar någon roll vad den andre känner, tycker eller vill kan det leda till att det blir den sanna bilden av hur det är. Någon annans utsikt kommer att gälla för sann (Kåver & Nilsson 2007).

Oändligt är det antal gånger jag fått höra att jag har fel, att det inte kan vara som jag upplever och beskriver mitt liv och min omvärld, att det inte går att leva det liv jag trots allt levit och lever... Det som präglade min barn- och ungdomstid var alla budskap om att jag hade fel, att jag gjorde fel och att jag var fel. Jag utvecklade en "felallergi" som gjorde att jag inte alltid var så lätt att tas med (Brattberg 2009 s. 9).



Många beteenden som ses som problematiska hos personer med kognitiva funktionsnedsättningar är rena känslomässiga reaktioner. Att känslorna tar över på bekostnad av tänkandet är något som händer alla ibland. Men de flesta har nog gjort den erfarenheten att problem blir bättre lösta med hjälp av rationellt tänkande än fritt flödande känslor. Att kunna hantera känslor och försöka tänka klart vid problem är en utvecklingsmässig förmåga. Om ett mindre barn reagerar med känslorna är det inte så förvånande. Men det kan det vara när äldre barn och ungdomar gör det. Men tänk om det handlar om någon som utvecklingsmässigt befinner sig i en yngre ålder när det gäller förmågan att tänka klart i samband med till exempel frustration?

När jag uppmanar flickan att stänga av datorn är det något som är viktigt för henne och som hon, utan att lyckas, försöker få mig att förstå. Hon blir kanske arg, frustrerad, ledsen eller rädd. Hon känner sig kanske kränkt, hjälplös eller maktlös. Och så reagerar hon utifrån sina känslor. Och det gör det svårare för henne att använda sina tankemässiga förmågor. Det blir en ond cirkel. Flickan har redan från början nedsatta kognitiva funktioner som påverkar hennes förmåga att tankemässigt hantera situationer som den här. När hon styrs av sina känslor blir den förmågan ännu mer nedsatt vilket gör att hon får ännu svårare att hantera situationen. De beteenden som karakteriserar diagnosen blir mer uttalade.

Men jag själv då. Hamnar inte jag också i en ond cirkel? Mitt beteende skulle kunna tyda på att jag är arg, frustrerad, irriterad eller känner mig orolig, maktlös, desperat eller hjälplös. Jag låter mina känslor styra och då fungerar inte mitt rationella tänkande som det borde. Det kanske är därför min theory of mind inte fungerar? Det kanske är därför mitt flexibla tänkande inte fungerar? Och så låter jag känslorna fortsätta styra mitt beteende och så blir jag mer och mer låst i mina tankar.

Jag är den som borde tänka klart i den här situationen och inte låta mig styras av mina känslor. När flickans kognitiva funktioner är som mest nedsatta behöver mina fungera som bäst.



Kommunikation är en ömsesidig process. En fungerande kommunikation kräver dels motivation att samspela, dels något att förmedla och dessutom verktyg för att kunna göra det. Kommunikation kräver att i stunden kunna integrera flera kontextuella, språkliga, sociala och emotionella faktorer och också förmåga att anpassa sig till andras beteende (Quill 2000). Flera av de kognitiva

funktionsnedsättningarna påverkar i hög grad alla dessa förutsättningar och gör det svårt att förstå kommunikationens grundläggande idé av att utbyta perspektiv med varandra i ett turtagande samspel.

Detta gör kommunikationsträning till ett angeläget ämne i många verksamheter för personer med neuropsykiatriska diagnoser framförallt de som har med autism att göra. Det finns en mängd metoder att träna förmågan att förmedla sig till andra (dessa gäller dock oftast bara personen med funktionsnedsättningar).

När jag tänker på mig som lärare till elever med autism så ser jag framför mig hur jag under skoldagen på ett pedagogiskt sätt arbetade för att utveckla elevernas kommunikationsförmåga. Jag skapade en strukturerad inlärningsituation där jag via elevernas intressen motiverade dem att med hjälp av bilder förmedla konkreta önskemål till mig. Eleverna kunde förstå vad jag förväntade mig av dem och de blev uppmuntrade i sin kommunikation av att jag lyssnade och direkt uppfyllde det de ville. Det var situationer som var styrda av mig och det var jag som bestämde när och hur kommunikationen skulle ske.

Jag föreställer mig att den typen av kommunikationsträning också är en del av flickans vardag. När hon nu sitter vid datorn och av mig uppmanas att avsluta det hon håller på med uppstår en spontan kommunikationssituation. Jag vill att flickan ska förstå och göra det jag vill samtidigt som hon vill att jag ska förstå och göra det hon vill. Kan flickan förstå vad jag förväntar mig av henne och kan hon förmedla sitt perspektiv till mig med hjälp av de strategier hon lärt sig i den strukturerade träningsituationen? Troligen inte. Det är helt annan sak att förstå mina förväntningar i den här oplanerade situationen. Det är också en helt annan sak att spontant förmedla tankar och känslor än konkreta önskemål. Att ha lärt sig att ersätta eller komplettera ordet med en bild är inte nödvändigtvis till någon hjälp i den akuta situationen.

Om jag hade frågat flickan så hade hon kanske kunnat förklara för mig vad som är viktigt för henne. Men jag undrar om det hade varit en garanti för att jag lyssnat på henne?

Lika mycket som jag lyssnar på och uppmuntrar flickans kommunikation i den strukturerade situationen lika lite lyssnar jag på och uppmuntrar hennes kommunikation i den spontana situationen. Men det kanske är just där, när flickan har ett verkligt behov av att kommunicera, som motivation för kommunikation kan uppmuntras eller raderas för all framtid.

Den allra största delen av all kommunikation mellan människor sker ordlöst. Henrik Fexeus skriver i boken *Konsten att läsa tankar* (2007) att det kanske bara är tio procent av den totala kommunikationen som sker med ord. Mycket av den ordlösa kommunikationen sker alltså omedvetet så personen den riktas mot kanske bara uppfattar fientliga signaler utan att förstå vad dessa beror på. I boken *Utskälld* (2003) kan förskolebarn ge en detaljerad beskrivning av hur den som skäller ser ut. Det är framförallt ansiktet och ögonen som barnen minns. Det får mig att tänka på en ung man som kom fram till mig efter en föreläsning och sa att det enda han uppmärksammade när han fick skäll var tonfallet. Han hörde aldrig orden.



I en planerad läraraktivitet är läraren ofta medveten om sin roll som modell. Eleverna ser vad läraren gör och gör likadant. Men också i de oplanerade aktiviteterna är läraren en modell. Hur kan jag ses som modell i mitt sätt att bemöta flickan? Jo som en utmärkt modell för skäll!

En mamma frågade sin åttaåriga dotter: Hurdana ska de vuxna vara? Ja, de ska i alla fall inte vara stränga, för då blir barnen också stränga och det gör att det blir mer skäll (Sigsgaard 2003 s. 148).

Förskolebarn kan utan problem namnge de 10-20 procent av barnen som får mest skäll (Sigsgaard 2003). Det kan ses som en slags outtalad överenskommelse om att det är tillåtet att skälla på vissa barn. Det får mig att fundera på personalen som modell för mobbning. Om personalen skäller på vissa elever lär sig då de andra eleverna att det är OK att göra samma sak mot dessa elever på rasten?

När jag nu kom in på mobbning tänker jag på Sigsgaard (2003) som skriver att det inte finns något som tyder på att upplevelsen av skäll är mindre smärtsam än upplevelsen av mobbning och han ställer sig frågan varför mobbning alltid är ett hett diskussionsämne medan det nästan är tabu att prata om skäll. Han ställer frågan om det kan bero på att mobbning är något som sker mellan barn och att det inte har något med personalens sätta att vara och arbeta att göra.



När flickans funktionsnedsättningar gör det svårt för henne att förstå och hantera situationen ger jag henne ingen konkret hjälp. Jag ger henne ingen vägledning i vad och hur hon skulle kunna göra. Är det inte detta som är mitt jobb? Att ge eleven det stöd hon behöver? Jag förmedlar till flickan att hennes beteende inte är OK och så lämnar jag över till henne att själv komma på ett annat sätt att agera i situationen. Kan hon det? Om inte kommer hon troligen att bete sig på samma sätt nästa gång och nästa gång och nästa gång... När jag förmedlar till flickan att hennes beteende är fel så har hon kanske hört det så många gånger att hon till och med kan tala om det för mig. Jag tänker på att många personer med neuropsykiatriska diagnoser som jag möter ofta säger: *Förlåt, det var fel, det var dumt av mig, jag ska aldrig göra om det...* Men som fortsätter med det som omgivningen ser som ett felaktigt beteende. Flickan kan ha lärt sig att beteendet är fel men hon har inte fått och får inte nu heller några förutsättningar att förstå och hantera situationen på ett annat sätt.

Jag tänker att det kan räcka långt att flickan upplever att jag vill hjälpa även om jag inte alltid lyckas med det. Att jag i hela min attityd förmedlar: *Jag hjälper dig.*



Det kan vara svårt för att inte säga omöjligt att reflektera kring det som sker och samtidigt befinna sig mitt i den laddade situationen. Reflektionen får komma senare. När jag läser igenom vad jag skrivit utkristalliseras några övergripande frågor.

♻ Hur hade jag förväntat mig att flickan skulle hantera en för henne svår situation? På ett för hennes ålder ändamålsenligt och normalt sätt? Men det är ju det hon inte kan! För flickan som

befinner sig i en tidigare utvecklingsålder när det gäller vissa tankemässiga förmågor kan beteendet vara åldersadekvat och normalt utifrån den yngre åldern.

- ◊ Vad lär jag flickan? Allt som sker i skolan kan vara lärande och bidra till det framtida vuxenlivet. Vad vill jag att flickan tar med sig från sin skoltid och till 10 år framåt i tiden? Användbara färdigheter, självständighet, tro på sig själv... Hur kan den beskrivna situationen ses i det perspektivet?
- ◊ Hur förtroendeskapande är situationen? Flickans funktionsnedsättningar gör att hon kommer att behöva mycket stöd och hjälp på sin väg fram till och kanske också under vuxenlivet. I det perspektivet är en viktig aspekt av det långsiktiga lärandet att få förtroende för andra människor, och erfarenhet av att kunna lita på att andra vill förstå och hjälpa. Hur troligt är det att flickan ser mig som någon som hjälper henne när hon får problem? Jag kanske planerar aktiviteter som ska vara förtroendeskapande men det kanske är i akuta krissituationer som den här som förtroenden verkligen skapas (eller raderas).
- ◊ Fungerar mitt sätt att bemöta flickan? Om beteendet återkommer i samma och liknande situationer så gör det ju inte det! Det om något borde få mig att inse att här finns ett i grunden olöst problem som inte blir löst av mitt sätt att hantera situationen. Och det kommer inte att bli det om jag fortsätter på samma sätt. Jag behöver tänka om!



Utgångspunkten för mina reflektioner är att människor uppfattar verkligheten på olika sätt eftersom de har olika sätt att hantera information. De har olika kognitiva stil, kunskaper, erfarenheter och intressen. Det gör theory of mind till en grundförutsättning för reflektion och en röd tråd i artikeln. Lika mycket som theory of mind handlar om att försöka förstå en annan människa handlar det om att försöka förstå sig själv. Det handlar om att se sig själv utifrån lika mycket som att se andra människor inifrån. Och det kräver samma ansträngning. Jag behöver kunna se mig själv utifrån, ställa mig vid sidan av mig själv och syna mina egna tankar och känslor. Genom att utgå från mig själv medvetandegörs min egen del i det som sker. Hur påverkar mina tankar och känslor? Hur kommer det sig att jag gjorde så här? Varför blev jag så irriterad? Jag tror att det är grunden för förändring. Vad kan jag göra annorlunda nästa gång? Om jag inte kan kliva ur mig själv, så blir mina tankar och känslor det enda möjliga sättet för mig att se på saken. Det gör det mycket svårt att fungera bra tillsammans med den person jag arbetar med. Jag talar av egen erfarenhet. Det är så lätt att lägga allt ansvar på personen med funktionsnedsättningar.

Kristina Sterba och Malena Magnusson skriver i en artikel i Pedagogiska Magasinet (2011:2) om en traditionell och normerande uppfostringspedagogik i förskolan. Den handlar om att barnets beteende ska korrigeras så att det motsvarar de vuxnas förväntningar. Skulle samma sak kunna sägas när det gäller personer med neuropsykiatriska diagnoser? Och då inte bara barn. Bengt-Erik Andersson skriver i förordet till boken *Utskälld* (2003) att skäll är något som de flesta skulle avhålla sig från i relationen vuxna emellan. Min erfarenhet är att det inte är självklart att vuxna avhåller sig från att skälla på andra vuxna när dessa har en neuropsykiatrisk diagnos i allmänhet och utvecklingsstörning och autism i synnerhet.

Sterba & Magnusson skriver vidare att det i förskolan samtidigt talas om det kompetenta barnet och ställer sig frågan hur detta går ihop med uppfostringspedagogiken där barnen ses om en homogen grupp och som objekt för fostran. De besvarar frågan med att det inte går ihop. På samma sätt ställer jag frågan hur sanktioner och skäll går ihop med synen på personer med kognitiva funktionsnedsättningar som kompetenta utifrån sina alldeles unika förutsättningar. Och jag svarar att det inte går ihop. Skäll och sanktioner går inte heller ihop med läroplanens riktlinjer om att läraren ska stimulera och handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Jag tänker att stödet fungerar när eleven uppför sig bra men när funktionsnedsättningarna ställer till det och det visar sig i ett annorlunda eller problematiskt beteende då fungerar det inte lika bra. Hur går skäll och sanktioner ihop med FN:s barnkonvention som säger att varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör honom/henne och att barnets åsikt ska beaktas i förhållande till barnets ålder och mognad? Hur går det ihop med skollagens förbud mot kränkande behandling av eleverna?

Vad beror det då på att skäll och sanktioner är så vanliga? Sigsgaard (2003) refererar till en undersökning som visar att bestraffningar av utskällningskaraktär förekom 3,4 gånger i timmen i klasserna 1-3. Om ett barn har fem lektioner varje dag innebär det att en elev kan uppleva sanktioner av utskällningstyp 17 gånger varje dag. Bara på lektionstid. Det finns ingen anledning att tro att personal i verksamheter för personer med neuropsykiatriska diagnoser ägnar mindre tid åt skäll och sanktioner. Hur kommer det sig att de ägnar så mycket tid åt något som de knappast lärt sig i sina utbildningar? I min lärarutbildning lärde jag mig att motivera, stimulera, uppmuntra... Men jag fick inte lära mig skälla och använda sanktioner. Det gör det svårt att se sanktioner som en uttalad pedagogisk metod. Men varför skäller och använder personal sanktioner då? Det är frågor som kan bli tema för en artikel II i ämnet bemötande.

Hur kan jag hantera situationen på ett annat och bättre sätt i ett kommunikativt och pedagogiskt perspektiv? Hur skulle jag kunna bemöta flickan på ett sätt som gör att hon upplever att jag försöker förstå och respektera hennes perspektiv och agerar utifrån det? Det kan bli tema för en artikel III i ämnet bemötande. För visst går det att förändra den beskrivna situationen. Och den förändringen innefattar självklart också mig själv. Jag måste börja där!

I samma ögonblick som du är beredd att verkligen ta reda på hur den andre tänker, hur hon eller han ser på läget, hur hon eller han känner, så har första steget tagits mot en dialog som kan bryta ett låst läge (Kåver & Nilsson 2007 s. 97).



Referenser

Barnombudsmannen (2011). *Bakom fasaden. Barn och ungdomar i den sociala barnvården berättar*. Stockholm 2011: Barnombudsmannen

Brattberg, G. (2009). *Innanförskap. Autismspektrumtillståndets funktionshinder inifrån*. Stockholm: Värkstaden

Fexeus, Henrik (2007): *Konsten att läsa tankar. Hur du förstår och påverkar andra utan att de märker något*. Stockholm: Forum

Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing

Kåver, A. & Nilsonne, Å. (2007). *Tillsammans. Om medkänsla och bekräftelse*. Stockholm: Natur och Kultur

Quill, K.A. (2000). *Do-watch-listen-say. Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Schäfer, S. (1996). *Stjärnor, linser och äpplen. Att leva med autism*. Stockholm: Cura

Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld*. Stockholm: Liber

Sterba, K. & Magnusson, M. (2011). På de vuxnas villkor. *Pedagogiska Magasinet 2*, 75-76

Sveriges Radio (2010-05-16) *Kaliber*. Hämtad 2011-03-15 från <http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=1316&grupp=10811>

Sveriges Radio (2010-11-07) *Kaliber*. Hämtad 2011-03-15 från <http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=1316&grupp=10811>

Sveriges Radio (2010-06-24) *Nyheter P4 Sjuhärad*. Hämtad 2011-03-05 från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=95&artikel=3808235>

SVT (2008-03-26) *Uppdrag granskning*. Hämtad 2011-03-10 från svt.se/2.101220/varen_2008

Artikelförfattare är **Helene Tranquist** som är pedagog som arbetar som utbildare och handledare efter att under många år ha arbetat som pedagogisk ledare på en skola för elever med autism.

Pedagogiskt Perspektiv AB, Stockholm, 2011